

Közvélemény és nevelés

„A mindenki számára hozzáférhető és érthető,
az ellenmondásokat feloldó, a mértékadó, a
mindenki számára eligazító álláspont hiány-
zik...”

Miskolczi Miklós: Szerelemhez nem kell semmi?

ELETÜNK alapvető igazságai nem korszakalkotó tudományos feltalálások, hanem egyszerű közhelyek. Ilyen mindjárt maga az a tény, hogy ez az élet mindannyiunk számára *egyedi, egyszeri és megismételhetetlen*. Törvényeink szerint gyermekeink akkor kerülnek iskolába, amikor betöltik hatodik életévüket, függetlenül attól, hogy *nekik* kedvez-e az akkor éppen sorrakerülő tanügyi reform, segíti-e, vagy talán éppen gátolja személyiségük sokat pufogatott sokoldalú fejlődését. Életünk tartalmát *cselekvéseink és történéseink metszőpontja* határozza meg. Mindaz, ami világnézetünk-től, műveltségünk-től, erkölcsiségünk-től és jellemünk-től vezérelve *mi magunk cselekszünk*, illetve mindaz, amit hasonló vezérléssel mások cselekednek velünk. Az élet egyik legnagyobb csodája *sokszínűsége*, amely annak ellenére jön létre, hogy elvben mindenki mindig csak *a jót, a helyeset és az igazat* akarja. Pákolitz Istvánnal tehetjük fel ezért a Lukács György szép megállapítása szerint „válaszoló embernek” a kérdést: honnan van a világban a rengeteg rossz, ha mindenki a jót akarja?! (Vö.: Kerékgyártó: Nevelés, siker, sikerélmény MK. 1976:5. p. 258–264.)

A felelet egyértelmű. Mindannyian ugyanabból a *valóságforrásból* merítünk, sajátosan mégis más és más *igazságcseppeket* hörpintünk belőle.

Mindenki jót akar, de mindenki mást tart jónak. Jónak minősíthető, ami valakinek.

– pillanatnyi *élvezetet* nyújt (a neohedonizmus képviselőinek álláspontja, akik gyakran a szexuálpszichológus köntösét öltik magukra);

– a *felfedező* öntudatát kölcsönözheti (Szinte a Lúdas Matyiba kívánczik, hogy a Pedagógiai Szemle 1978:1., 2. számában egy elméleti pedagógusunk leírja: ő szól elsőknek a pedagógusi személyiség jelentőségéről, mert szubjektív idealizmussal még arról sem tud, hogy előtte pl. a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán épp a Módszertani Közlemények szerkesztősége erről már ankétot is szervezett);

– lehetőséget ad arra, hogy saját véleményét másokra *erőszakolbassa* (vö.: pedagógiánk egyik legnagyobb ártalmát, a protokoll döntések vélt igazságát, amelyekben nem az érveké, hanem a státusoké a döntő szó);

– lehetővé teszi, hogy *pillanatnyi ötletét* törvényerőre emelje (vö.: az Élet és Irodalom Tani-tani vitáját, amely közfelháborodással utasítja el az iskolai művelődési anyag ötletszerű változtatásait);

– jogtalan *anyagi vagy erkölcsi előnyöket* biztosíthat a közérdek rovására is (vö.: a látszat-teremtés magas iskoláit) stb.

A különböző értékrendű nézetek sohasem tartoznak azonos súlycsoportokba. A legnagyobb szerepet rendszerint nem azok játsszák, amelyek a legtöbb érvet tudják felsorakoztatni, hanem azok, amelyek *zárt kört* alkotnak, s ebben képesek megvalósítani Rostand Cyránójának szituációját: Uram, lángész lakik Önben, – Önben, uram, nem különben. Ezen a ponton a legkiáltóbb tévedés is *közvéleményformáló* erővé válhat, ha ügyesen épít az átlagemberek sznobizmusára, szellemi kényelmére és önérvényesítésük legegyszerűbb lehetőségére: az együvértartozás felismerésére.

Történelmünkben ez az utóbbi rendkívül nagy szerepet játszott. A négyszázéves Habsburg-elnomás, a török uralom stb. szinte törvényszerűvé tette, hogy nálunk *nem személyi kiválóságok* biztosították a kedvezőbb helyzetet. A nagy egyéniségek Rákóczitól Korvin Ottóig elbuktak, Zrí-

nyitól Bajcsy-Zsilinszkyig mártirokká váltak, s velük szemben érvényesültek a Károlyi Sándorok, a Peyerek, s mindazok, akik mindig időben felismerték, hogy katolikusnak vagy protestánsnak, kuncnak vagy labancnak lenni a kifizetődőbb. Ez a történelmi tény határozta meg az átlagemberek általános sznobizmusát is, akik egy Semmelweis, Kandó Kálmán értékét is csak akkor tudták elismerni, ha azt már külföldről importálhatták. Ez érteti meg pedagógiánk sznobizmusát is, amely a történelem egy adott szakaszában minden saját értékét elvetve kapcsolódott a szovjet mintákhoz mindaddig, míg ennek veszélyes voltára épp a szovjet pedagógusok fel nem hívták figyelmünket, majd ugyancsak veszélyesen éles kanyarral egy újabb szakaszban szolgálat próbálták (múlt idő?) utánozni a polgári elmélet és gyakorlat „vívmányait”. Érdekes mutatói ennek az elméleti, de nem elvi magatartásnak:

- elméleti írónk gyors szemléletváltásai (Van, aki hallgatónak be is jelenti, ha könyvének előző kiadásából készülnek, elutasítja feleleteiket.), irodalmi hivatkozásai;
- az önkritikátlanág (Nem elemzik, miért változtatták meg konokul, a hazai írók kritikája ellenére is képviselt nézeteiket, illetve ezek ellenére miért ragaszkodnak csökönyösen még ma is azokhoz).

Mindezt azért kellett kissé részletesebben tárgyalnunk, hogy igazolhassuk álláspontunkat, amely szerint pedagógiánk egyik legégetőbb ellentmondása, hogy olyan korban nincs egységes *belső* közvéleménye, amelyben a *külső közvélemény* minden eddiginél jelentősebb szerepet játszik gyermekeink nevelésében, személyiségük sokoldalú fejlődésében. Más kérdés, hogy ez a külső közvélemény sem egységes, s ezért lehetővé teszi, hogy belőle az ifjúság eklektikusan válogathassa ki a viszonylag legegységesebb, életkorának leginkább tetsző, kényelme biztosításának legjobban kedvező elemeket. Szentgyörgyi divattá vált idézéséből kiszűrje: *nem érdemes tanulni*; sajtóból, rádióból, tévéből megtanulja: *úgyis túl vannak terhelve*; és az élet legnagyobb értéke: *az örömforrás, az élvezet*.

KÖZVÉLEMÉNYNEK a Tudományos Akadémia Értelmező Szótára szerint „valamely nagyobb közösségnek általánosan kialakult, többé-kevésbé egységes véleményét, nézetét, felfogását” nevezzük (IV. kötet 476. l.). A meghatározás alapján érdekes különbségeket állapíthatunk meg a közvéleményen belül is:

a) legegységesebb elemei, amelyek találkoznak szinte valamennyi ember *érdekeivel*, így pl. a béke vagy a békés egymás mellett élés kérdéseiben, az utóbbiban azonban már csak akkor, ha a népek és nem a családtagok, munkatársak, autósok viselkedésére vonatkoznak;

b) bonyolultabbak azok az elemek, amelyekben már szétválnak *vezetők és vezetettek* érdekei (másképp vélekednek ugyanarról „fent” és „lent”);

c) léteznek egymással élesen ütköző *csoport közvélemények* (pl.: a még mindig jellemző „tárcaszemlélet” közéletünkben; a „mundér becsülete”, ha egészségügyünk, építőiparunk vagy oktatásügyünk hibáiról esik valahol szó);

d) és kialakulhat viszonylag *kisebb közösségekben* (pl.: az iskolában, egy-egy osztályban, a nevelőtestületben, egy-egy klikkben) is egységes vélemény, nézet, felfogás. Ebbe a körbe sorolhatjuk a *korosztályokra* jellemző közvéleményt is a divatról vallott nézetektől a viselkedési formák divatjáig.

Miskolczi Miklós és mások a szocialista tudat aránylag lassú fejlődésének okát, s tegyük hozzá: iskolai nevelésünk egyik alapvető nehézségét abban keresik, hogy: „a jelen és a jövő kérdéseire is választ adó erkölcsi kódex nélkül az egyéni magatartások elbizonytalanodnak, a legszebb érzések is büntudattal vegyesek, a szabadság is fölmenti magát, s az ítéletek, a döntések szélsőségekhez közelítenek” (Miskolczi i. m.).

Vannak a közvéleménynek sajátos *ütközőpontjai*. Létrejöttüket az magyarázza, hogy minden ún. közvélemény

- a valóság objektív elemeit is tartalmazza, de
- azokat az egyéni vagy csoportérdekek prizmáján torzítja,
- az *abszolút igazság* látszatát ölti magára, amelyhez minden normális ember igazodik, s amelytől minden eltérés az abnormitás bélyegét viseli magán, függetlenül attól, hogy egy film-

irányzat vagy egy erkölcsi viselkedés megítélésére vonatkozik-e; a tesztek mindenhatóságát hirdeti, vagy kellő óvatosságra int velük kapcsolatban;

- ezzel a *szellemi erőszak* eszközeivel igyekszik egyéni vagy csoportálláspontját másokkal is elfogadtatni (pl.: aki a korszerűség fogalmát nem úgy értelmezi, mint ő, eleve nem lehet korszerű).

A szocializáció, a humanizáció folyamatában teremtette meg az emberiség a *szuverenitás védőeszközét*: a szemérmet. Ezzel tette lehetővé, hogy ön maga határozhassa meg, kit milyen közel engedjen magához, kit milyen mértékben avasson be személyiségének belső „szféráiba”, titkaiba. Történelmileg a szemérem koronként más és más konvenciókat hozott létre. Természetesnek vehette, hogy az uralkodóház nászéjszakáján tanúk ellenőrizték, hogy valóban királyi vérből származzék a trónörökös. Elviselhette, hogy a francia szalonokban fedetlen keblekkel jelenjenek meg az előkelő dámák, mint napjainkban a Riviéra strandjain. Egyet nem elegendhetett meg soha egyetlen történelmi korszak, azt, hogy a konvenciókkal együtt magát a szemérmet is elvesse, és egyenlőségelet tegyen a matrónák és a meretrixek, a szalonok kitarított dámái és a családanyák, a magánélet intimítása és a fórum nyilvánossága közé. Megbomlott közvéleményünk most erre tesz, nem is sikertelenül, kísérletet. Éppen csak arról a felmérhetetlen *társadalmi felelősségről* feledkezik meg, amely ebből a jövő nemzedék nevelésében hárul rája, sok más tényező mellett a polgári terrorizmust és a nálunk is terjedő cinizmust támogatva. Viszonylag könnyű közvéleménnyé tenni, hogy a *szüzesség* nem érték, bár ezt még senki be nem bizonyította ebben a formában. Ilyen alapon bármilyen életkorhoz kötött emberi tulajdonságot: a gyermeki báj, nyíltságot, a fizikai erőt, a szellemi frissiséget stb. is meg lehetne kérdőjelezni. Közömbös értékűvé lehet minősíteni a szerelmeshez, de a barátokhoz, a munkásosztályhoz, az eszmékhez való hűséget is. Az ilyen végig nem gondolt, felelőtlen általánosítások könnyebben születhetnek meg, hamarabb számíthatnak a drukkeres tapsaira, mint a jelenségek, normák felelős elemzése. Nagyon egyszerű kijelenteni, hogy *a szex az ifjúság örömforrása*, sokkal bonyolultabb annak elemzése, hogy a szex terjedésével egyetlen ifjú sem lett tartósan boldogabb, megnövekedett az ifjúkori öngyilkosságok száma, egyre több testileg fejletlen ifjú válik a honvédelemre, de bármilyen más polgári munkaerőfeszítésre is alkalmatlanná. Ezeket a törekvéseket a pedagógia legfeljebb Ézsaiás átkával fogadhatja, de osztályfőnöki óráival, Edzett ifjúságért mozgalmáival vajmi keveset tehet ellenükre.

A közvélemény nem spontán képződmény, mindig *manipulatív jelenség*. Nemcsak irányítja az átlagember gondolkodását, de maga is külső irányítás eredménye (vö.: Herbert I. Schiller: *Tudatipar made in USA*. Kossuth, Bp. 1977.). Amerikai szociológusok, Schilleren kívül Riesmann (A magányos tömeg) és mások részletesen feltárták a manipuláció polgári mechanizmusát, nálunk az ilyen elemzés még hiányzik, de empirikusan azt állapíthatjuk meg, hogy az utóbbi időkben különböző érdekcsoportok kezébe került. Épp ez az oka, hogy íróink szerint jelenleg szakadékok mutatkoznak *a kifelé hirdetett erkölcsi normák és a tényleges viselkedési formák* (Karinthy Ferenc, Szakonyi Károly, Galgóczy Erzsébet és mások figurái és szituációi) között. Nevelési szempontból legjelentősebbek azok az eltérések, amelyek a közvéleményen belül, illetve a közvélemény és a közcselekvés között mutatkoznak, mint pl.:

a) a státusban, anyagi helyzetben kiemelkedők hirdetett elvei és tényleges életmódja között (pl.: példaadón tartják-e meg, vagy lépik át saját törvényeiket; a demokratizmust hirdetik, de túlszárnyalják egy kapitalista vezető önkényességét is, pl.: munkatársnőikkel kapcsolatban);

b) a tömegkommunikáció és a társadalmi eszmények között (Nem ott kell keresni a bajokat, hogy a mi tömegkommunikációnk is bemutat amorális, aszociális, szuperindividualista „hősöket”, hiszen senki sem kívánja vissza az ötvenes évek alpatetikus, egysíkú szocialista hősök hamis világát. A baj ott kezdődik, hogy egyre gyakrabban példaképekké magasztosodnak, mint a nagy, színes, igazi élet képviselői, akiket nálunk minden gyógypedagógiai alany is követni igyekszik.);

c) ideológiánk bármennyire sürgeti a kritika színvonalának emelkedését, a kritika nagy lépcséssel igyekszik azonosulni a reklámmal. Ez néha már negatív formát kezd ölteni: minél több rosszra írunk a kritikusok egy filmről, annál többen akarják megnézni, minél jobban bírálunk egy könyvet, annál jobban emelkedik olvasóik száma. Érdekes azonban azt is megfigyelni, ha a tömegkommunikációban gyakran szerepel egy pszichológus, egy nyelvész stb., a köztudatban a nyelvész, a pszichológus stb. válik. Megismétlődik a József Attila paradoxon. Egy ország csak Horger Antalt ismeri a nyelvészek közül, mert őt örökölte meg a költő Születésnapomra c. versében.

d) Tanúi lehetünk bizonyos *belterjességnek* is. Egy hivatal, intézet, vállalat főleg értelmiségi dolgozóit jobban érdekli, milyen véleményt alakítanak ki magukról az adott négy fal között, mint azokban, akikért (a vásárlók, a dolgozók, a pedagógusok, az olvasók stb.) állítólag munkájukat végzik. Ebből születnek meg a veszreséges vállalatok nyereségrészesedései, a megbukott filmszerzők újabb vállalkozásai, a kártevők jutalmazásai, sokak hamis önelégültsége. De ebből fakad a *közvélemény tudatbasádása* is, a kitüntetéttől nem azt kérdezik: miért kapta. Csak azt: mennyit kapott. Lassan minden elveszti motiváló erejét, és ezt *legérzékenyebben a pedagógia érzékeli*.

Rá kell mutatnunk egy ellentétes jelenségre: a *közvéleménytől való függetlenedés* törekvésre is. A pedagógiában is jelentkezik ez a veszély, egyszer az 5+1 csak-azért-is erőszakolása, máskor a humán tárgyak összezsugorítása formájában, módszerek törvénnyé tételével. Minden ilyen törekvés a lényegről feledkezik meg: papírok megvalósítók nélkül még sohasem vezettek sikerekhez.

TITOKZATOS, de törvényszerű sajátosságai a közvéleménynek, hogy:

a) *Negatív ítéletek*, nézetek hamarabb válnak a közvélemény elemeivé, mint a pozitívak. Ha a Nagykörúton végigsétál valaki, s ezer ember között történetesen ötven részegbe ütközik, sohasem azt mondja: mennyi józan jár este az utcán. Arról számol be: a többségük részeg. Hamarabb érzékeli, hogy vannak még galerik, mint azt, hogy vannak már igazi szocialista brigádok is. Még ma is beleütközünk abba a nézetbe, hogy pedagógiai művek olvasásától még senki sem lett jobb nevelő, holott az áltudományos protokollművek mellett egyre szaporodik az értékes alkotások száma.

b) A közvélemény elfogadásával az emberek *önigazolásukat* kívánják erősíteni. Ha mindenki így vagy úgy cselekszik, ha az emberek általában a munka könnyebbik végét keresik, ha másokban saját céljaik eszközeit látják, a tolvaj, a play-boy, az intrikus szocialista hőst is láthat önmagában. Különösen jelentős ebből a szempontból, hogy a legtöbb embernek nincs erkölcsi ítélete a dolgokról, csak érdekei vezérlik, a „közvéleményhez” igazodva mégis erkölcsileg is igazolhatja cselekedeteit. Különösen veszélyes ez az iskolás, a kamaszkorban, amelyben mi sem könnyebb, mint az *ösztönök szabad követésének* elvét elfogadtatni. Előbb a szexualisakat, utána az agresszivitás minden megnyilvánulását, majd a munkakerülést, végül a cinikus könnyű élet igénylését. Megkönnyíti mindezt, ha a közvéleményből kiszűrheti a fiatal, mindezzel a konzervativizmus ellen harcol, aránylag könnyű szerrel korszerűvé válhat.

c) Eisenstein megállapítása szerint a film, a tévé azzal gyakorolja a legnagyobb hatást a közvélemény alakítására, hogy elősegíti a *fiktív élet* megteremtését a lehetőségét. A film, a színházi előadás, a tévé nézője színházi székben, karosszékben és papucsban fiktíven szerez kielégülést az átélés segítségével fiktív cselekvések útján:

- hőstetteket hajt végre anélkül, hogy bármit tennie kellene;
- kiéli agresszív indulatait, miközben szunyókál;
- azonosulhat az aljasság minden fajtájával, mégis saját erkölcsi felsőbbiségének tudatában térhet nyugovóra;
- lelki megrázkódtatásokon mehet keresztül következményeinek vállalása nélkül;
- megtisztul a lelkiismerete anélkül, hogy egyszer is szembenézne önmagával, hamis cselekedeteivel;

- győzelmes mártírnak képzelheti magát az aljas gazember is;
- könnyekre fakadhat saját demokratikus nagyságán a mini-Napóleon. (vö.: Eisenstein Film-kultúra 1977:5. p. 79.).

A pedagógia és a pszichológia ehhez is hozzáteheti, hogy mindezzel nem zárul le az audiovizuális hatások rendszere. A művelet meg is fordítható. Az átélések nemcsak a fiktív élményeket biztosítják, megkönnyíthetik a *negatív* (persze a pozitívokat is, ha hasonló átélést tudnak kiváltani) *cselekvések valóságos végrehajtását* is. Amerikai pszichológusok régóta foglalkoznak a fiktív átélések és a bűnöző cselekvések korrelációinak feltárásával. Aki sokszor átéli fiktíven az agresszivitást, megkönnyíti önmagának az agresszivitás mindennapi megnyilvánulásait is. Pedagógiánk átvette Amerikától a számításokat, eddig azonban számoszlopok segítségével még semmilyen érdemleges törvényszerűséget nem tudott kimutatni. Ez még a pedagógiai-matematika törlesztetlen adóssága. Milyen egyszerű teljesítmény lenne pl. annak a feltárása, milyen mértékben érvényesül nevelési gyakorlatunkban Dürrenmatt megállapítása: *mindent a szabadságra alapozunk, és egyre inkább rabokká válunk*. Talán számításokkal, szignifikanciákkal, korrelációkkal mi is az íróval azonos következtetéshez juthatnánk el: a szabadságnál több, fontosabb az *igazság*. A szabad nevelésnél – az igazi szocialista nevelés. A gyermeki érdeklődésre építés helyett a gyermeki érdeklődés felkelése és tudatos fejlesztése. A követelmények állandó csökkentése helyett a követelmények teljesítésére való képességek kibontakoztatása. A sikerek, örömök szüntelen hajszolása helyett (Kéjt vesz, ki...) az áldozatok tudatos vállalásával a tényleges sikerek elérése. Ezt azonban a pedagógia csak akkor érheti el, ha szilárdan támaszkodhat egy a mostaninál sokkal *egységesebb közvélemény támogatására*. Ehhez viszont elkerülhetetlen, hogy a jövőben a pedagógia:

- ne menjen el süket fülekkel ezt a nélkülözhetetlen közvéleményt egyszerre *kifejező és alakító* viták mellett (pl. értékvita vagy az Élet és Irodalom Taní-tani vitája);
- ne a közvélemény után kullogjon (Érdekes pl., hogy Marx György Gyorsuló idő c. cikke után azonnal átvették téziseit pedagógiai könyveink, holott ez a probléma már a XIX. században sem volt teljesen új, amikor Michelet megfogalmazta; az 5+1 hibáit csak akkor tárta fel, amikor a gyakorlatban és a közvéleményben megbukott), hanem *alakításában igyekezzék aktív szerepet betölteni*. Erre minden lehetőség adott, hiszen egy kisebb hadseregnyi pedagógus tölt be (PB-tag, képviselő, tanácsstag stb.) funkciót.

Ennek a közvéleménynek kell odahatnia, hogy a társadalmi kérdéseket senki ne szűkíthesse le *pedagógiai kérdésekké*.

Az iskola fegyelmi problémái a társadalmi fegyelem problémáinak vetülete. A társadalmi tulajdon megbecsülésére már az iskolában rá kell nevelni a tanulókat, de megkönnyítené ezt a munkát a társadalmi gyakorlat hasonló iránya. Helyes, ha KRESZ-oktatást vezetünk be az általános iskolában, hiszen lassan már gyalogolni sem tudnak szabályosan honfitársaink. A közúti fegyelem megjavítását azonban nem ettől, hanem megszegőjnek következetes megbüntetésétől várhatjuk csupán. Főleg akkor, ha társadalmi státusa senkit sem mentesít a büntetés alól, sőt növeli annak a mértékét. Az illető ugyanis *duplán vétkezett*: a közúti fegyelmen kívül a vezetőre kötelező példaadás ellen is vétett. Ha a közvélemény ilyen alapkérdésben egységessé válik, s egységedik a társadalmi gyakorlat is, lényegesen könnyebb és eredményesebb lesz az iskola munkája.

A KÖZVÉLEMÉNY befolyásolja az embereket egy tőlük távoleső, vagy őket személyükben is érintő *kérdés, esemény*, egy világnézeti, erkölcsi *norma, magatartás*, egy *életmód* stb. megítélésében. A közvélemény éppen ezért politikai, világnézeti, gazdasági alakító erő, de maga sem spontánul jön létre, rejtett csatornákon *őt is alakítják*. Ilyen csatornák (amelyek a tanuló világnézeti, politikai stb. fejlődésére is nagy erővel hatnak!):

Csatorna	Pozitív	Negatív hatása
a család	szokások, nézetek, elvek stb. átvétele	ugyanezek, ha negatívok
a tévé, a film	ha a szocialista erkölcsöt, világnézetet, életmódot vonzóan mutatja be	ha csak agresszív, szexuális indulatokat kavarr fel, idegen életmódot propagál
a rádió, a sajtó	ha a felnőttek nevelésében legalább a gyermeknevelés törvényeit tiszteletben tartja	ha hamis pátozzsal magyarázza, amit az olvasó, hallgató maga szeretne megérteni
az irodalom, a művészet	átélő erejével, ha pozitív magatartásokat mutat be értékesnek	ha a negatív magatartást állítja / piedesztálra
a környezeti minta	ha azok emelkednek ki, akik többet dolgoznak ha pozitív	ha a jó élet forrása a törvény megsértése ha a negatív viselkedés imponál: „ezt teszi mindenki!”
a reklám	ha tájékoztat	ha megtéveszt, félrevezet
a táncdal	ha egészségesen szórakoztat	ha ingermennységgel zülleszt (Ne kérdezd a nevem, oltsd el a lámpát...)
viccek	szórakoztatnak, személyeket népszerűsítene	eszméket, normákat lejárathatnak
a társadalmi gyakorlat a mindennapok értékrendszere	ha jutalmazása, büntetése serkent kiker állít példaképül	ha ugyanezek bizonytalanná teszik az értékrendet, ugyanez lehet negatív is!

Világosan láthatjuk, hogy a nevelés bonyolult és gyakran ellentmondásos hatásrendszerben és nem az iskola zárt falai közt „zajlik”. A sajátos ifjúsági közvélemény ezekből a forrásokból elsősorban azokat az elemeket szűri ki, amelyek:

- vonzó *mintákat* állítanak eléjük (Ilyen szeretnék lenni én is.);
- s amelyek a *reklám* eszközeivel elhitetik velük, hogy bizonyos formák tagadásával, újak szolgálai követésével nagyobb erőfeszítés nélkül is modernekké, hódítókká, mások irigységének, csodálatának tárgyaivá lehetnek.

Bonyolultabbá teszi ezt a hatásrendszert, hogy többnyire az iskolában sincs *egyeses nevelői közvélemény*, amint gyakoriak a konfliktusok iskola és család értékrendszere között is. Ez utóbbiak elsősorban abból fakadnak, hogy a családot az érdekli: *mi lesz a gyerekből*, az iskola viszont arra keresi a választ: *milyen ember válik majd belőle*. A két nézőpont néha szükségszerűen ütközik, s ilyenkor a család külső erőket (protekción) igyekszik felsorakoztatni az iskola ellenébe, hogy saját álláspontját vigye győzelemre.

Az iskola, a nevelés társadalmi szervezete *nem mindenható intézmény*. Eddig még senkinek sem jutott eszébe számonkérni egészségügyi szervezetünkön, hogy odaadó munkássága ellenére ezek lesznek öngyilkosok, növekszik a közúti balesetek száma, nehezen csökken az alkoholizmus, és sokan élnek egészségtelen életmódot. Egyedül az

iskolának nyújt be hamis számlákat a társadalmi környezet, amikor a fiatalok mindennemű kilengéséért felelőssé szeretné tenni. Sajátos ellentmondás, hogy ezeket a hibákat épp a társadalmi környezet (züllött szülőktől tévéműsorokig) alakítja ki, és erősíti meg bennük. Természetesen az ellenkezője sem igaz: az iskola nem tehetetlen. Csak éppen az egészségügy analógiájára ne érje be a diagnózissal, megfelelő terápiát is alkalmazzon. Ennek a terápiának legnélkülözhetetlenebb kezdő lépései, hogy

a) a nevelés kérdéseiben közelebb kellene hozni egymáshoz az iskola és a társadalmi környezet véleményét (Jó eszközei lehetnének ennek a tévé pedagógiai műsorai: a Családi kör, a Pedagógusok fóruma, a nem pedagógiai műsorok, pl.: a Hét pedagógiai számai, ha jobban érvényesülne bennük a pedagógiai felelősség és szakértelem.);

b) maga a neveléstudomány integráltabb információkra törekedne (pl.: számba venné esetenként egy-egy téma teljes hazai irodalmát, nem elégedne meg protokoll önközlőknézéssel);

c) nagyobb összhangot kellene teremteni a nevelés gyakorlata, elmélete és irányítása között (Nem ritka, hogy ugyanabban a kérdésben ez a három terület egymástól élesen különböző álláspontot képvisel. Persze, nem volna szabad előfordulnia, hogy egy pedagógiai intézmény nevelési osztályvezetője nyilvánosan kijelenthesse: előadást fog tartani az osztályfőnöki órák szakfelügyelőinek. Neki igazán tudnia illene, hogy ilyen szakfelügyelők nincsenek!);

d) szavak helyett gyakorlatilag kellene kialakítani a nevelőtestületek elvi, világnézeti, politikai egységét, amelyben sokkal jelentősebb, hogy azonosan értelmezzék a fegyelem, az aktivitás stb. kérdését, mint az, hogy egyformán jelölik-e a helyesírási hibákat;

e) közelebb kellene egymáshoz hozni alapvető kérdésekben nevelők és gyermekek véleményét, amihez viszont a nevelőtestületnek nagyobb gonddal kellene törődnie az ifjúság közvéleményének alakításával;

f) és el kellene érni, hogy az ifjúság közvéleményét az ifjúsági mozgalom az eddiginél sokkal jobban befolyásolja. Ma rendszerint kétközpontú közösségek jönnek létre az iskolákban, az osztályokban. Az egyik szűk hatókörű centrumot az ifjúsági mozgalom tisztségviselői, a másikat a tényleges hangadók alkotják. Nem közömbös ebből a szempontból az sem, hogy az ifjúsági mozgalom irányítói (Üttörő elnökség stb.) és a nevelőtestület véleménye is közeledjék egymáshoz.

Közvélemény egyetlen kérdésben és a legszűkebb körben sem alakulhat ki viták nélkül. Pedagógiánk sokáig húzódó gyermekbetegsége, hogy nincsenek lényeges vitái. A pedagógiai sajtóban időnként egy-egy kérdésben (pl. Munka és játék, Makarenko, az igazgató helye és szerepe) megszólalnak különböző nézetek, lényegesebb kérdésekben azonban csupán hivatalos állásfoglalások születnek. Szinte elképzelhetetlennek látszik, hogy országos vita bontakozhassék ki pedagógiai könyvkiadásunk alapvető szemléleti és gyakorlati hibáiról, vagy a didaktika néhány alapvető kérdéséről, pl. arról, hogy didaktikánk egész első kötete mindmáig hiányzik, s ezért belebonyolódunk a „hogyan” aprólékos kérdéseibe anélkül, hogy tudnánk valamit a „mit” kérdéséről: a korszerű műveltség pedagógiai értelmezéséről is mondani. Súlyos hibák származhatnak abból, hogy éppen ezért a műveltség iskolai tartalmát az iskola mindennapos problémáitól messzeelő különböző szaktudományok képviselői határozzák meg (a tantervek készítői ezeket csupán elgondolásaik alapján alkalmazzák, tehát még csak nem is empirikusan, hiszen empiriával nem rendelkeznek), a pedagógia pedig beéri a tanítás elveinek és módszereinek kimunkálásával.

Nem véletlen ezután, hogy a nevelőtestületekben is hiánycikk az igazi elvi vita. Nézeteiket interakciókban, és nem értekezleteken fejtik ki a pedagógusok, az értekezletek sematikussá válnak: a referátumot előre elkészített, az ún. vitaindítóhoz csak lazán kapcsolódó korreferátumok követik, s az egész felszabadult sóhajtással zárul: ezen is túl vagyunk. Senki észre nem veszi, hogy nincs lehangolóbb jelenség, mint a jövő nemzedék lelkesítőinek a közönye? Nem tűnik fel, ha belefáradnak helyzetükbe, amelyben egy hadsereg tervez a bőrükre, ezek adnak tanácsokat ahhoz a munkához, amelyeket végül mégis csak nekik kell elvégezniük?

Feltárhattuk volna nevelés és közvélemény összefüggéseit hűvös tárgyilagossággal is. A tudománynak azonban sohasem volt az a célja, hogy megnyugtasson, elaltasson

son. A közvéleményről elméleti megközelítésben is csak akkor érdemes beszélni, ha képesek vagyunk arra, amit Pierre Moustiers Mai büntett című regényének egyik hőse fogalmaz meg programjaként: *a lagymatag közvéleményt felrázni*, az embereket állásfoglalásra és cselekvésre kényszeríteni!



DR. GÁCSEI JÓZSEF

Szeged

A pedagógiai hatás jelentősége a személyiségfejlesztésben

A pedagógiai hatás a nevelőmunka fontos része. Napjainkban különösen előtérbe került a nevelés. E feladat eredményes megoldásához elengedhetetlenül szükséges, hogy az általános iskolába járó tanulók egy szervezett hatásrendszerben éljenek. A pedagógusok alapvető munkájához tartozik, hogy összehangolt tevékenységük alapján növekedjék a felnövő nemzedék neveltségi szintje. Mindehhez az szükséges, hogy a gyakorló pedagógusok előtt világosan álljon a pedagógiai hatás fogalma, csak így várhatunk eredményes nevelőmunkát.

Véleményünk szerint a pedagógiai hatás olyan tudatos, tervszerű, szervezett személyiségfejlesztő folyamat, amely a nevelési célkitűzések irányában hat.¹ Az így szervezett hatásoknak elsősorban a személyiségre gyakorolt hatását tartjuk jelentősnek. Nem véletlenül fogalmazza meg az általános iskolai nevelés és oktatás terve, hogy „az iskola maga is összetett szervezetű, bonyolult, sok nevelési tényezőt magában foglaló intézmény. Ezért mindenekelőtt az iskolán belül van szükség az együttes, egy-
sleges ráhatás megszervezésére”.²

A pedagógiai hatásoknál fontos azt is figyelembe vennünk, hogy mindenkor célirányosak és fejlesztő jellegűek legyenek, mert enélkül nem valósítható meg eredményesen a személyiségfejlesztés. A fejlesztő jellegen azt is értjük, hogy a gyermeki személyiségben fokozatosan és céltudatosan változások következnek be, melyek sokszor konfliktusok útján valósulnak meg. Akkor eredményesebb a nevelőmunka, ha a hatások révén arányosan kevesebb a konfliktus és több a harmónia. A pedagógiai hatás-folyamatban két egymással kölcsönös kapcsolatban álló tényező funkcionál. E tény a gyakorlati munka során feltétlenül figyelembe kell vennünk. Akkor eredményes a pedagógiai hatás, ha az a tanulót bizonyos tevékenységre készíteti, és e tevékenység révén alakul, formálódik személyisége. Alapvetőnek kell tekintenünk, hogy a gyermeki tevékenységet irányító pedagógiai tevékenység folyamata jellege mindenkor biztosított legyen. Ahhoz, hogy a pedagógiai hatást, mint említettük célirányosan megvalósíthassuk, elengedhetetlen, hogy elemzésénél bizonyos fokozatokat tartsunk meg. E fokozatoknál a következőkre kell ügyelnünk: Szabatosan meg kell fogalmaznunk azt, hogy mit akarunk elérni, és számba kell vennünk azokat a lehetőségeket, amelyekkel a kívánt hatást el lehet érni.

Az egyes részterületeken is mérnünk kell a hatást, majd ezt követően anticipálni a következményt, és végül a megvalósult eredményt összevetni az előre elképzelt formával.³